

地球の課題を扱う教育実践に向けての研究

——「食」の「教材」検討をととした一考察——

近 藤 牧 子

0、はじめに

経済や文化をはじめとするあらゆる分野においてグローバル化(globalization)が進む今日、地球規模で共通する課題もまたあらゆる側面で深刻化している。本稿は1970年代から発達してきた地球の課題(global issues)の解決を目指した教育に関する研究である。

地球の課題を扱う教育とは、具体的に平和・軍縮教育、開発教育、環境教育、多文化教育、グローバル教育、ワールド・スタディーズ⁽¹⁾、国際理解教育、ジェンダー教育、人権教育、メディア教育などがあげられる。それぞれの教育活動で主に扱われる領域は異なるが、地球の課題を身近な課題として学習することを重要視している点で共通している。

しかしその点に留意されるようになったのは1980年代に入ってからであり、それまでは、それぞれの教育分野に程度や質の差こそあれ、地球の課題を概して「私たちの」「日本の」「私たちの住む地域の」課題として学ぶのではなく、「国家間の」「国際的な」「遠いどこかの」「他国の」「異文化の」課題としてのみ学習される傾向があった。

地球の課題とは、人々の日常生活における他者や環境との不可視的な関係の中に存在している。個人にある潜在的な人権意識が、無意図的な環境への考えが、当然のように氾濫するモノや食べ物が、それぞれ構造的に絡み課題を生むからこそ深刻である。よって、地球の課題と称しつつ、その課題解決のために人々がすべきこと、できることは日常生活にあり、そこでの課題解決行動への期待がこの教育の目的に含まれるのである。グローバル化の進展によってますますあらゆる事象の相互関係が強まる今日において、地球の課題を学習する意味とは知識の拡大や見聞を広げるためではなく、まさに学習者個人個人の身近である日常的な課題との関わりを学習し、課題解決をするための行動を身につけていく点にある。

筆者は研究方法として「教材」の分析によって、以上のような教育の内容と方法に関する研究を行っている。本稿では「教材」にみられる具体的な教育内容を検証することにより、地球の課題と身近な課題を結びつける教育実践のためにプログラム形成をする際や「食」を題材とする際に必要な点を明らかにする。

していくプロセスにおいて、特に地球の課題が見出される題材は「生産」「流通」「廃棄」「文化」である。大量生産や大量輸出入にまつわる不当な生産と流通の形態、余剰食物として、また環境への負荷としての廃棄の問題がある。そして「食」が人間の文化を反映するものであるため、「食」を通して世界を学ぶということが可能となる。

「消費」「食事」「身体」の課題が「生産」「流通」などに含まれる課題と切り離せないものである一方で、「食事」や「身体」の課題とは家族や日常的活動を共にする人間の関係、そして生活を問われるという課題の文脈を持っている。特に「身体」とは「食」だからこそ存在する点である。これは、人間の食物摂取と身体、生命のあり方とが直結しているため（資料参照）、どの人にも同じように意味が大きい課題であるといえる。

しかし、全ての人にとって身近な「食」を題材に扱うということで、地球の課題と身近な課題とを結びつける学習であるとはいえない。「食」そのものがどれほど身近であっても「食」の中にも多様に課題があり、人間の日常と関わりがある食事、調理、身体、栄養のみ扱うことと、背後にある不可視的な生産や流通の構造的課題のみを切り取って扱うこととは意味が異なってくるのである。たとえば生産や流通のみを扱うのであれば、「食」だけではなくサッカーボールでも、ゲーム景品や電報などに使われるぬいぐるみでも同じこととなるからである。つまり、「食」を扱うことに意味があるのではなく、「食」の持つ題材としての特性をどのように使うかによって意味をより深くできるかが問われるのである。

2、「教材」と分析方法

(1) 「教材」について

一言で地球の課題を扱う教育の「教材」といっても多様であり⁽⁸⁾、筆者は既に地球の課題を扱う教育の「教材」の教育学的位置付けを行った⁽⁹⁾。今回取り上げる「教材」は「食」の学びを中心に据えているものの中から VTR と本の教材を除いた11の「教材」を抽出した。それらは全て市民団体を中心に作成されており、ひとつの題材を教育プログラムとしてモデル化し、進行方法、留意すべき点などが書かれた冊子やキットである。また資料や写真、図などの視覚教材やワークシートも含まれている。マニュアル的にそのまま利用できる工夫がしてあるものの、実践する側の時間的制限や対象者、もしくは教育的意図によって実践の段階で変化する余地のあるものである。分析対象とした「教材」の一覧は図表2に示した。

しかし、「教材」とはあくまでも教育実践のモデルである。よって実際の教育活動に乗せ、尚かつ実践における学習者の内面的プロセスを明らかにすることで分析の妥当性や客観性が強化されるが、今回は実践研究の基礎的なものとして位置付ける。

「教材」の内容を検討するためには、設定されている具体的な学習活動だけを読み取るのではなく十分であり、設定されたねらいとそれを達成するための活動の整合性をもって内容が明らかにな

図表2 分析対象とした「教材」

A	『たずねてみよう！ カレーの世界』 開発教育協議会発行、2000
B	『一杯のコーヒーから考える世界の貿易』 開発教育協議会発行、1999
C	『パーム油のはなし―「地球にやさしい」ってなんだろう』 開発教育協議会発行、2002
D	『マジカルバナナ』 地球の木発行、1999
E	『フード・ファースト・カリキュラム』 ローリー・ルービン著、ERIC 国際理解教育・資料情報センター訳／発行、1993
F	『FOOD―食べ物から考える環境教育ガイドブック』 エコ・コミュニケーションセンター発行、1998
G	『Go Bananas!』 OXFAM 発行、1994
H	「食べ物第一」 コルム・レーガン、イレース・ケリー・コンロイ（『地球市民教育のすすめかた』 デイヴィッド・ヒックス、ミリアム・スタイナー編／岩崎裕保監訳、明石書店、1997）
I	『世界からやってくる私たちの食べ物』 OXFAM 編、神奈川県国際交流センター訳／発行、1996
J	『食べ物から世界が見える』 地球市民アカデミア発行、1997
K	『The Chocolate Game: New Fair Trade Edition』 Leeds Development Education Centre 発行、1999

る。よってねらいの設定を読み取り、それに準じた教育活動がねらいの達成をしようものか否か、もしくは活動からみてねらいの文言が妥当かを相互にはかりつつ、「教材」内容の分析を行う。

(2) 地球的課題と身近な課題との関わり

身近な課題の扱い方の指標として、個人の生活を扱っているものを設定した。身近さを規定しているのはその人の生活経験であり、それは多様である。何がどのように身近なのかを学習者の生活と照らして明確にする活動に注目したのである。しかしもう一点、地球的の意味合いが「国際的」「国家的」として捉えられがちであったことをふまえると、学習者の足もととしての「自国」の課題とを結びつける意図がみられるため国を越えた課題だけではなく、同時に自国の課題を扱っている活動内容も考えられた。しかし国単位では、自己を不在とした身近でないものとして考えることを可能にするケースも考えられるため別の視点での分析が必要となるため、今回は扱わなかった。

地球的課題を扱う教育は、学んだことから課題解決の行動に移していくことを学習者に期待するため、身近な課題との結びつきを重要視することは先に述べた。課題解決への行動とは即ち日常生活におけるものである。学んだことを日常生活にいかしていくプロセスを認知心理学において転移をめざした学習として研究される。これは、学校教育の教科内容を日常的な生活にいかしていくための研究ではあるが、教育そのものが日常生活実践に役立つための営みであることを前提に研究されており、転移に関する条件が学習内容を生活にいかすことを促進するものとして分析をする際の示唆をうける。

学習の転移とは、ある文脈で学習したことを別の文脈で活かすことであり、先行研究によって

様々なことが明らかとなっている⁽¹⁰⁾。そして転移を促進する詳細な原則は多くあり、それぞれの条件がそろっていくことで、転移が促進していくと考えられる。その中で仮説的に地球学的課題を扱う教育のプログラム形成において欠落しがちであり、留意すべき条件を整理すると、学習時間や方法の問題を中心に以下⁽¹¹⁾の5点がみられる。

- ①転移は学習課題の内容や問題解決の手順を記憶することによって生じるのではなく、課題を良く理解しながら学習することによって生じる。
- ②複雑な課題を習得するためには、かなりの時間がかかるのが現実である。
- ③学習時間の使い方として、学習の進行状況をモニタリングするなどの「熟考」のためにどれだけ学習時間を使うかが転移に大きな影響を及ぼす。
- ④特定の文脈に限定した形で知識を獲得すると、他の文脈での転移が起こりにくい。
- ⑤すべての学習には先行経験からの転移が含まれている。

地球学的課題を扱う教育で特徴的に参加型の学習方法をとる経緯が、「課題を良く理解」する目的から一方的な事実の羅列を提示して知識伝達することを批判し、オルタナティブな方法として参加型の方法を駆使している点で①にかなっている。しかし、たとえそれが参加型の学習による方法であっても、短時間で多くの課題を提示されては、学習者にとって内容を咀嚼する時間が十分に与えられず、それもまた事実の羅列となるのである。

また時間との関わりでは②に「複雑な課題を習得するためには、かなりの時間がかかるのが現実である」とあるが、地球学的課題はまさに複雑な課題である。そして時間の使い方として③にあるような「熟考」にどれほどあてていくことによって転移の度合いが決まることが明らかになっている。つまりプログラムを組む上で、一つ一つの学習活動の中に「熟考」する時間を設けることが複雑な課題を認識し、課題解決の行動へと移していく可能性を深めるものとなるのである。「熟考」の例としては、学習過程のモニタリング、学習方略を自己評価する、どのくらい理解しているかをふりかえるなどがあげられる⁽¹²⁾が、要するに自分が学習した内容やその認識の度合い、内容に対する考え方などを学習プロセスにおいて一旦立ち止まり、自らはかる活動である。

そして④と⑤が具体的な内容に関してだが、④については、たとえば地球学的課題を不可視的で構造的な問題としてのみ扱ってプログラムを組んだ場合、知識として学習者の日常生活とのつながりが理解されても、自らの生活という文脈での学習がないために、その文脈での課題認識が困難となることが明らかとなる。そして⑤から得られることは、学習者は無意識的であろうとなかろうと既に生活様式を持っており、生活経験がある。それを個人が客観化して改めて認識することにより、学習者個人個人が自分の持っている経験や考えに基づいて、課題の解決に対する自らのスタンスを考えることができるのである。

自己の生活に関わることを記述し客観化する作業の意味とは、一つに学習者自身の経験や考えを意識化させる意味があり、もう一つにそれによって知識の獲得の際に「自己の生活との関わり」に関する文脈を教育内容で扱うという意味とがあるのだ。そしてそれが地球的課題と身近な課題とのつながりをより現実的に理解することを促進するのである。

以上「転移」への条件をふまえ、羅列的な課題提示ではなく時間を十分に設定し、学習活動のモニタリングや自らの考え、スタンスなどをはかる活動が設定されているか、身近な課題への文脈をもった活動、学習者の持っている日常生活の経験を明らかにする、もしくはそれに基づいた活動の必要性から「自己の生活との関わり」に関する活動の設定に注目した。

3、「教材」の分析

紙幅の都合上、分析対象の全てを掲載できないため結論に基づいて述べていく。個人の生活の現状把握、学習をふまえた行動に関するねらいが設定されているものは(A)『たずねてみよう！カレーの世界』、(C)『パーム油のはなし』、(D)『マジカルバナナ』、(E)『フード・ファースト・カリキュラム』、(F)『FOOD』、(H)「食べ物第一」である。以下のそれぞれの表には上記に含まれる8つの「教材」名、対象年齢、図表1をもとに扱っている「食」課題の配分、記載されているねらいの文言、活動内容をまとめたものである。また分析対象となったねらいには下線を引いた。

(A)『たずねてみよう！カレーの世界』（対象年齢：小学校高学年以上）	
扱っている「食」課題：消費、食事、文化	
ね ら い	主な活動
【ユニット1】 参加者自身がスパイスの香りや味などを実際に感じることでスパイスに関心をもち、スパイスの多様性を学ぶ。そして様々な効用があるスパイスを絶妙にブレンドすることでつくり出されるカレーを通して食文化の奥深さに気付く。	Q&A、スパイスの実物に触れる
【ユニット2】 アジア各地の家庭で食べられているカレーを知り、カレーは地域によって味付け・食べ方などが多様であること、また、それぞれの地域の食文化は、気候、風土、風習、宗教などと深く結びついていることに気付く。 <u>そして日本の食文化・食生活について改めてみつめなおす。</u>	カードから情報を読み取って表に記述、口頭解説
【ユニット3】 この時間は食文化への理解に重点を置き、調理技能の修得のみを目的としない。日常食としてのカレーからその土地の食文化自体を体感できるよう工夫する。	調理

(A)『たずねてみよう！カレーの世界』の【ユニット2】の下線部については、ねらいと活動との間に整合性がみられなかった。文化の多様性を学ぶ「教材」ではあるが、スパイスの日本という代替はみそだということを口頭説明するのにとどまり、具体的な活動が特にない。解説にはみその説明が多く掲載され、この部分をいかに利用するかは教材を使用する人に委ねられている。

(C)『パーム油のはなしー「地球にやさしい」ってなんだろう』	
(対象年齢：中学生以上)	
扱っている「食」課題：生産、消費	
ね ら い	主な活動
【教材Ⅰ】 パーム油を原料とした商品が私たちの身の回りにたくさんあることに気づくとともに、パーム油についての基礎的な知識を得る。	製品の提示、フォトランゲージ、Q&A、資料を使って解説
【教材Ⅱ】 ユニット1：熱帯雨林は地球上で最も生物の多様性に富む場所であり、私たちの生活は森から様々な恩恵（パーム油もそのうちのひとつ）を受けていることを学ぶ。さらに熱帯雨林が破壊され、縮小していることを認識する。 ユニット2：ロールプレイを体験することで、複雑な油ヤシ経済について学ぶ。グループで話し合いながら、熱帯林を伐採する農園開発の是非を考えるとともに、熱帯林や先住民族の生活環境を損なわない開発のあり方について考える。 ユニット3：熱帯林の破壊と私たちの生活がつながっていることに思いを巡らせながら熱帯林を必要以上に破壊しないで <u>私たちが</u> できることを考える。	フォトランゲージ、Q&A、フロー図を使った解説、調べ学習、 写真を使って解説、ロールプレイによるディベート、ディスカッション 表への記述、ディスカッション
【教材Ⅲ】 ユニット1：日本に住む私たちの日常生活をふりかえり、「働く」とはどういうことかを考える。私たちは幅広い職業選択の可能性を持っていることを知る。 ユニット2：プランテーションで働くミーナの生活と労働の実態を知り、パーム油が安く手に入る背後で営まれている暮らしに思いをはせる。また、この暮らしが昔からずっと続けられていることを知る。 ユニット3：まだ子どもなのに働いていることが、ミーナの成長にどのような影響を与えるのか考える。また、なぜそのようなことをしなければならないのかをすることで、マレーシアの日本の経済や生活の変化を知り、先進国と開発途上国の間に横たわる問題をとらえる。それを通して <u>ミーナの生活と私たちの生活が</u> つながっていることに気づく。	ワークシートの記述、発表 絵とキャプション合わせによる紙芝居作成、ワークシート記述、生産者の人生すごろく、フォトランゲージ、ディスカッション ワークシートの記述、ディスカッション
【教材Ⅳ】 ユニット1：教材Ⅰ～Ⅲを学んだ上でパーム油をめぐる問題を整理するとともに、それぞれのつながりについても理解する。 ユニット2： <u>私たちの生活を</u> ふりかえりながら、消費者として <u>できることを考える</u>	ブレインストーミング、ウェビング、発表 ランキング、発表

「食生活について」みつめなおすという点の進行の示唆も特に見当たらず、学習者の日常性に働きかけるねらいの目的を達成する活動もまた委ねられている。

(C)『パーム油のはなし』には「自己の生活との関わり」に関するねらいや活動が多く設定されており、学習者の生活の現状把握に加え、具体的な行動計画を考えて記述していくといった学習後の自己のあり方を追求する活動が設定されている。【教材Ⅱ】ユニット3では「熱帯林を必要以上に破壊しないためにできること」という表が用意されており、個人、家庭、学校・職場、地

域、国、世界といったアクターと、一週間以内から50年以内までの時間軸を設けられた具体的な行動計画表である。資料として空欄内容例が掲載されているが、実践では学習者に空欄の表を配布し、学習者が考えることで自分のできることを書き込む活動が設定されている。この活動は行動するねらいを達成するために、学習者の自己の考え、あり方をユニット2までで得た知識を具体的にどう生活に反映するのかを直接的に問うている。

【教材Ⅲ】はパーム油生産における児童労働がテーマとなる。ユニット1の下線部は自己の生活を記述することにより、自己の相対化を通して働くことについてを考える設定となっている。しかし表記されたような「幅広い選択」が提示できるのかは疑問である。

【教材Ⅳ】はⅠ～Ⅲをふまえたふりかえりの単元として設定される。ユニット1で出たブレンスストーミングの結果を整理することで、それまでに得た知識や考えを明確にするよう設定されている。これは自己の学習内容へのモニタリング活動である。また「消費者の私たちにできる選択肢」をランキングすることで、具体的な行動について考えるようになっている。

(D)『マジカルバナナ』（対象年齢：設定なし）	
扱っている「食」課題：生産、流通、消費、食事	
ね ら い	主な活動
【ユニット1】 導入。バナナについての基礎知識を確かめる。	Q&A、口頭解説
【ユニット2】 バナナの生産過程に注意を向けるよう、基礎的な情報を得る。	バナナの情報カードの並べ替え、実物のバナナに触れる、フォトランゲージ
【ユニット3】 大農園で働く労働者と自営農民のバナナ生産者の生活を、劇を演じることで疑似体験し、消費者の立場と対比することで理解を深める。	ロールプレイ、ディスカッション
【ユニット4】 消費者としてどう考えるのか、参加者各人が自分の意見を整理する。他の意見の是非を検討して、判断するときはどういうことが重要か気付く。	ランキング、ディスカッション

(D)『マジカルバナナ』のユニット4は消費者として「バナナを買うときにどう考えるか」をランキングする活動である。実際に「バナナを買うときにどう行動するか」という具体的な行動の計画までは及ばず、消費者としてどう考えるかを問う点には行動への促しを柔軟に行う意図性がみられる。自ら書くのではなく、行動に関して具体的に記載されたカードを優先的に並べ替える作業を通して考えるようになっている。

(E)『フード・ファースト・カリキュラム』は小学生を対象とした35課（50時間分）からなる社会科の教材として、年間を通じて1週間に1度か2度使えるように企画構成されたものである。時間が十分にとれない場合のために10の活動を組み合わせたものが提示されており、ここではそれを抽出した。1つの単元には、その中で行う活動ほぼ全てに目的がもたれており、最低4つの

(E)『フード・ファースト・カリキュラム』 (対象年齢：小学校6年生中心(4, 5年生中学1, 2年生まで想定))	
扱っている「食」課題：生産、流通、消費、食事、廃棄、	
ね ら い	主な活動
単元1 活動2：もしも世界がひとつの村ならば ①「資源」の利用と分配における地球規模の不平等を知る ②世界のよその地域での生き方の共通点と相違点を理解する ③情報を図表で表す練習をする ②に関してはそこまで具体的にならない。	作業、シミュレーション、記録ノート作り
単元1 活動5：誰でも専門家になれる ①他の国における習慣を尊重する気持ちを養う ②私たちの習慣が、他の地域に住む人々にとっては必ずしも適切ではないことを理解する ③協力し合う、また協力することでいかに仕事が遂行しやすくなるかに気付く ④地図上で、それぞれの国がどこにあるかについて地理的な認識を高める ⑤分析的思考力を伸ばす ⑥より深めるために一調査能力をつける	ロールプレイ、記録ノート作り
単元2 活動4：農家はどこへ消えた ①国の農業の歴史的な変遷について知識を増やす ②米国では農業人口の減少と農場規模の拡大という傾向があることを理解する ③ロールプレイを通してコミュニケーション技能を向上させる ④より深めるために一音楽で表現する	シミュレーション、ロールプレイ、ディスカッション、記録ノート作り、
単元3 活動1：スーパーマーケットに出かけよう ①観察能力と記録能力を養う ②ほとんどのアメリカ人が食料を購入する場である「スーパーマーケット」について理解を深める ③消費者としての技能と知識を高める ④算数の技能を使う	調べ学習、発表、記録ノート作り
単元3 活動5：食品広告一私にとって大事なことは？ ①社会における広告の役割について理解を深める ②観察能力と記録能力を養う ③周囲に流されない自立した思考の能力を高める ④作文能力を養う ⑤演劇とロールプレイの技術を大勢の中で養う	調べ学習、ワークシートを使ったまとめ、ディスカッション、劇作り、ロールプレイ、作業、発表、記録ノート作り
単元4 活動1：分け前はどれくらい？ ①十分な資源の存在する世界において飢えが蔓延していることを認識し、飢えは食料の不足のためではないことを理解する ②飢えの原因に疑問を持ち、調べる姿勢を養う ③資源の分配の不平等に気付く	シミュレーション、口頭解説、ディスカッション、記録ノート作り
単元4 活動3：バングラデシュの村の声 ①世界の多くの人々にとって飢えがどのような影響を持っているかを知る ②土地や他の食料生産のための資源管理における不平等について気付く ③読解力を高める ④多人数の人に対して報告を行うのに必要とされるコミュニケーション技能を訓練する ⑤語彙を増やす ⑥バングラデシュの状況について知識を得る	資料解説、ワークシートに沿ったディスカッション、発表、記録ノート作り

<p>単元4 活動5：人形劇と人口</p> <p>①人口過剰が飢えの原因ではないことを学ぶ。人口過剰は飢えと貧困をもたらす結果なのである。</p> <p>②子どもをたくさん産むことは、世界の多くの地域においては貧困と飢えに対する合理的な反応であることを知る</p> <p>③違う文化におけるライフスタイルの違いを尊重する</p> <p>④人形作りに図工の技能を活かす</p> <p>⑤演劇の技能を人形劇を通じて養う</p> <p>⑥世界の国々の位置について地理的理解を深める</p>	<p>口頭解説（どういう視点でロールプレイで人形劇をやるか）、作業、ロールプレイ、ディスカッション、記録ノート作り</p>
<p>単元5 活動2：老いと飢え</p> <p>①飢えがどれほどたくさんの老いたアメリカ人の生活に影響を与えているかという状況を理解する。</p> <p>②読解力を高める</p> <p>③老人差別について知る</p> <p>④語彙を増やす</p>	<p>文章を読みディスカッション、記録ノート作り</p>
<p>単元6：私たちにできること 活動2：変化って何だろう</p> <p>①変化の意味について変化を起こす可能性について関心を高める</p> <p>②普通の人々によって引き起こされた変化の歴史的事例を学ぶ</p> <p>③自分で考える力を伸ばす</p> <p>④問題解決の技能を見につける</p>	<p>ディスカッション、プランニング、記録ノート作り</p>

ねらいが定められている。しかし、ねらいの文言からは「自分の生活との関わり」に関することを読み取るのが困難であり、活動から見出した。ねらいにみられない理由は、世界の飢餓の課題を身近な課題と結びつける意図がもとより想定されたものであり、そのためにプログラム化されているため、あえて個別にそのねらいを掲げる必要性がなかったものとみられる。単元5の活動2には国内の飢えを特に老人が直面する現実を扱い、自分たちの知っている老人に該当する人がいないかなどを話し合う活動がみられる。全てに記録ノート作りが設定されており、一つの単元で学んだことを学習者自らモニタリングする活動を設けてある。「変化って何だろう」に関しては、具体的に食べものに関して日常生活上自分たちが変えたいと思うことを明らかにし、それに対し計画作りの活動が設定されている。飢餓について学習するために作成されたものであるが、「食」そのものを学ぶためのプログラムとなっており、十分に時間が設定され、「食」に関する多面的な学習内容や方法がみられる。

(F)『FOOD』では豊富な資料が掲載されているが提示方法までは示されておらず、実践者に委ねられている。それぞれの単元を連続的に使用するのか、または単独でもできるのかという全体構成に関する記述もない。【1、どんな食べ物を食べたいの?】では食べたいものの性質を自ら問い、それらの長所と短所を記述することで自らの考えを知ることになっている。【2、21世紀（未来）の食事】では過去、現在、未来のタイムラインが用意されるが、未来設定が「環境がよくなる未来」「環境が悪化する未来」であり、食生活に関するブレインストーミングを行い、自分の食生活と環境との関わりを知ったうえでそれが環境に良いのか悪いのかを考えることになっている。

(F)『FOOD—食べ物から考える環境教育ガイドブック』(対象年齢：設定なし)	
扱っている「食」課題：生産、流通、消費、食事、身体、廃棄、文化	
ね ら い	主な活動
【1、どんな食べ物を食べたいの？】 ①1つの事柄には長所も短所もあることを知る。そのうえで、自分の価値観を育てる。 ②問題点の解決方法を探る過程を通して、人との価値観を比べたり違いを知る。 ③自分で意思決定する力を育てる	ワークシートの記述、ディスカッション
【2、21世紀（未来）の食事】 ①自然環境と食生活は深くかかわっていることに気づく ②未来の食生活を予測する過程を通して、自分にできることを探る	ブレインストーミング、発表
【3、殿様の献立ゲーム】 ①現代の食生活を振り返って考える ②役割を演じる中から、本来の体に良い食事とは何かを探る ③話し合いを通して、自分（のグループ）とは異なる意見を知る ④意見を交換する場面を通して考える、主張する、決定するという過程を知る。	ロールプレイによって献立を考える、発表
【4、理想のチキンカレーを作ろう】 現在スーパーなどに出回っている農作物には、農業やポストハーベストを使用しているものが多い。その一方で農作物の安全性を求める声も高まってきているが、価格や見た目、保存期間などの点から、農業を消費する傾向は増している。ここでは、1食の献立（カレーライス）を立てる作業を通して、使う材料を選択するの中から農業やポストハーベストについて考えることを目的にした。	シミュレーション、ワークシート記述
【5、食べ物とゴミ】 ①私たちの便利な暮らしの背景にある「使い捨て文化」の結果として発生するゴミが、どのように生態系に影響を与えているのかを知る。 ②私たちの一日の食生活を調査し、江戸時代のくらしと比較する。現代のくらしでは、どこで循環が成り立っていて、どこで成り立っていないのかを考える。 ③これからの私たちの生き方を模索する。	フロー図による解説、自己の生活の図式化、調べ学習
【6、天ぷらそばはどこからきたか？】 ①豊かな食生活を営むわたしたちの食料がどこからやって来たのかを知る ②日本の食糧自給率の経年変化からこれからの日本人の食料の確保のあり方について考える。 ③データを読んでグラフをつくり、そこから考えられる事について話し合う。	データのグラフ化、ディスカッション
【7、日本の農家はどこへ消えた？】 ①日本の農業の歴史的变化について知る。 ②日本の農業人口の減少と後継者不足による高齢化農業という問題があることを知る ③ロールプレイを通して具体的に想像する力を養う ④戦後の農業の歴史を調べ、21世紀の日本の農業の展望を持つ	調べ学習、役割カードの朗読によるロールプレイ、ディスカッション
【8、焼き鳥ゲーム】 日本人の食糧の多くがアジアから輸入されていること、私たちが安いものを買うために、生産者にしわ寄せがいつていることを知る	シミュレーション、ディスカッション

「こうしたほうがいい」という予測はたてられても、それが「自分にできること」という結び付けができるのかどうかがこの活動では判断しかねるものである。【5、食べ物とゴミ】では生態系の説明から「使い捨て文化」の結果の生態系への影響を知ったうえで、自分の1日のゴミ調査表を

作成し現代の暮らしを知る。さらにその調査表を使って、生態系の循環図を書き、その循環の輪が構成されるために必要な点を話し合い、具体的な行動のために考えるようになっている。【7、日本の農家はどこに消えた？】では日本国内農業が衰退していることを1960年代の農家と1990年代の農家のロールプレイを通して学ぶ単元に1つ裂いている。

環境教育団体によって作成されたものであり、環境に焦点をあててプログラムが組まれている。しかし環境について学ぶ目的で「食」をとりあげているというよりは、「食の学習」であることが明らかとなった。よって扱っている「食」の課題も全ての範囲にわたっているうえ、ねらいや学習方法も、自分自身の生活のあり方や考えを明確にするものが多かった。それぞれの単元の組み方や、提示された資料の使い方、対象年齢など使用上の情報に関しては乏しいが、環境教育としても「食」を題材に学習する意味がいかされていると考えられる。

(H)「食べ物第一」(対象年齢なし)	
扱われている食課題：生産、食事、身体	
ね ら い	主な活動
【食べ物と私】 私たちが健康であるためにはさまざまな食べものが必要であり、食べものが多すぎても足りなくても病気になってしまうのだということを生徒に理解させる。	調べ学習（写真やラベルを栄養別に分類、給食調べ）
【基本的に必要なものとしての食べ物】 食べ物は生存にとって本質的なものであり、基本的に必要なものの一つであることを示す。必要なものとあればいいものとを区別し、人間の権利が意味するものを理解するための土台を作る。必要なものと、あればいいものを地球規模で考え、自分以外の人びとに共感する。	作業（何もない熱帯島に何をもっていくか）ディスカッション（バングラデシュの人の生活を読んで何が必要か考える）
【人権としての食べ物】 人権という概念について議論を活発にし、基本的人権としての食べものという考え方を紹介する。	作業、ディスカッション
【なぜ人は飢えるのか】 生徒たちに、多くの人びとに食べ物で十分でない理由をいくつか考えさせ、飢餓についての誤った社会通念をなくす。	ワークシートへの記述
【エチオピアの写真を見て】 今のエチオピアの暮らしについて、子どもがあらかじめもっているイメージを調べる。これらのイメージがどこに由来しているか考え、報道における選択という点について気づかせる。	フォトランゲージ
【総合的に考えるーエチオピア】 飢饉の原因は一つではなく、いくつか重複していることに気づかせる	調べ学習
【どうすればよいか、考える】 「私たちのできること」という問いに答えられるようにし、多くの選択（方法）があることを若い人にわかってもらう。	ワークシートへの記述

(H)「食べ物第一」は飢餓の問題をとらえるために、飢餓の状況にある人々にとっての、食料の必要性とは学習者のそれと同じであり、不公平であることを学ぶ点を重要視している。【食べ物

と私】では自分たちの食べているものを栄養素分類し、それらが足りなくても多すぎても病気になることを学ぶ。【基本的に必要なものとしての食べ物】では、自分自身が何もない無人島に行くことを想定して、必要なものを記述していく作業を行う。【どうすればよいか、考える】では、提示された解決策の取捨選択を行ったり、自ら案を考え出して記述する活動を行っている。また、短期・中期的にみたものと長期的にみた必要とされる自分の行動を考える活動が設定されている。しかし「どうすればよいか、考える」という単元で、ワークシートに提示されている解決策は、政策レベルのものばかりであり、子どもたち自身ができる行動については記述する活動などは設けられておらず考えるところにとどまっている。

4、実践上の必要な点

(1) 「教材」をもとにしたプログラム形成に必要な点

分析により、資料にしても教育方法にしても「教材」を使用する者に委ねる場面が多いことがわかる。対象者の年齢や実態に方法を合わせなければならないため、たとえ「教材」通りに実践を進めるにしても「教材」研究が不可欠となる。各「教材」を体験する場や勉強会、セミナーを市民団体に企画する例もみられ⁽¹³⁾、実際に「教材」を使おうと考える教員、社会教育関係者、NGO 職員などの間で研究されているのである。自らが体験したうえで、自分が使用する場合の注意点を見出し、それぞれの現場に適合したプログラムを形成するためである。また「教材」を作成した側もその必要性を認識するからこそ企画するのだと考えられる。

(2) 「食」を題材に扱う際に必要な点

認知心理学の先行研究から得る示唆により、時間をかけ、学習者自身が学習内容や方法をモニタリングしつつ、自らの生活という文脈と地球的課題との文脈を同時に扱うことが、地球的課題が身近な課題と密接なつながりをもっていることに気づき、実際の解決行動へと促す目的の達成に近づくものであることが明らかとなっていた。それをふまえると、今回の分析した「教材」は必ずしもそうした内容や方法が十分に設定されているわけではないことが明らかとなった。

結論的に「食」を題材として教育プログラムを形成する際に留意すべき点とは、不可視的な課題のみに焦点をあてるのではなく「食」という題材を大事にするべきだということがあげられる。具体例として (F) に見られる題材の取り上げ方であるが、「食」自体に地球的課題と身近な課題を含む重要な要素が既に存在するため、「食」と学習者の関わりを重点化しても、生産や流通の課題というのは有効に学習されると思われる。学習者にとって題材の食材はいかなるものか、生活上どのような位置をしめているのか、事実を認識したうえで自分の生活上何ができるのかなどを学ぶ時間を十分に設定することである。

また生活上の自己のあり方を学ぶ際に、自分が囲む食卓や健康上の状況を認識することも具体

的な例としてあげられるだろう。地球的課題を扱う教育において「食」を学ぶひとつの目的が、課題解決のために食生活になんらかの変容を与えることにある点で、栄養教育、もしくはそこから発達している食教育と共通している。しかし栄養の分野での生活改善の困難性による蓄積⁽¹⁴⁾から学ぶことができるのは、やはり「食」における自己、つまり消費や食事、身体とのかかわりにおいて課題認識をする必要性があるということである。そこに主題として「食」を扱う意義をいかせるのか否かの鍵がある。

5、おわりに

「食」生活の変容や具体的行動への転移とは、たやすいものではない。その理由は、「食」に関することは人間にとって日常のことで、生きる活動の中枢を占めるがゆえに、あらゆる規定要因があるからである。だからこそ具体的な解決行動を迫られる栄養の教育では、構造的に対象者の生活を把握し、綿密なプランの上で実行されるのである⁽¹⁵⁾。

地球的課題と人々の身近な課題との結びつきがあまりに複雑であるため、明白な解決方法があるわけではない。現実的な問題として、「食」に関してたとえば安全なものを食べることを徹底したり、問題のある食品を不買したりすることにはコストがかかり、安全なものの手入が容易でもないため物理的にも精神的にも負担がかかる。多様な環境に身をおく人間ができることとは、少なくとも事実を認識し、できることと出来ないこととの折り合いを図って生きていくことなのだと思う。個人の価値観に基づく正しさが明確であったとしても、人々の生活に多忙を余儀なくするものがあつたり、経済的に生活が困難であつたりなど、その正しさを遂行するのを阻害する事情が多々ある。それらの事情を無視せず、自らの折り合いを決定して生きていくのを促す目的を達成するためにも、学習者それぞれの地球的課題と自分の身近な課題との結びつきを学ぶ必要があるのである。

注

- (1) グローバル教育は特にアメリカで、ワールド・スタディーズはイギリスで発達したものである。
- (2) 高橋久仁子「食生活と行動との関係」家庭栄養研究会編『食べもの通信 No.330』1998.8、p17
- (3) 橋本道夫編『水俣病の悲劇を繰り返さないために―水俣病の経験から学ぶもの』中央法規 2000
- (4) 家庭栄養研究会編『食べもの通信 No.323』1998.1
- (5) 朝倉征夫編『子どもたちはいま―産業革新下の子育て』学文社 2001、p116
- (6) 赤坂守人「喰んで育つ心の豊かさと安定」(家庭栄養研究会編『食べもの通信 No.330』) 1998.8、p20
- (7) 朝倉征夫『産業の革新と生涯教育』酒井書店 1996
- (8) 『開発教育教材カタログ2003』(開発教育協会、2003)に掲載されている「教材」を参考にしたが、そこには開発教育だけではなく、地球的課題を扱うもの全てがとりあげられている。
- (9) 前掲『「食」の学習にみる地球的視野の獲得に関する考察』
- (10) 米国学術研究推進会議編著、森敏昭・秋田喜代美監訳『授業を変える―認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房 2002

- (11) 前掲『授業を変える』
- (12) 前掲『授業を変える』
- (13) 発行元である開発教育協会によって『パーム油のはなし』（2003年）、『一杯のコーヒーから考える世界の貿易』（2002年）の体験ワークショップが組まれている。同じく『一杯のコーヒー～』は神奈川県国際交流協会によって実践するための「教材」研究が教員などを対象に企画（2003年）されている。その他ネパリー・バザールによって『Chocolate Game』の試行（2000年）などがみられる。
- (14) 拙稿『地球的視野の獲得に関する研究』2002年度早稲田大学大学院修士論文
- (15) 笠原賀子・川野因編著『栄養教育論』講談社 2003